



**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO 2020/2021**

**ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN UN CEIP DE
CANTABRIA: ANÁLISIS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.
¿UTOPIA O REALIDAD?**

**A STUDY OF THE INCLUSIVE EDUCATION IN A SCHOOL IN
CANTABRIA: ANALYSIS OF THE PRACTICES CONCERNING
DIVERSITY.
MYTH OR REALITY?**

Autora: M^a Almudena Parra Fernández

Director: Héctor García Rodicio

Fecha: septiembre de 2021

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTORA

ÍNDICE

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| RESUMEN..... | 2 |
| ABSTRACT..... | 3 |
| 1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN..... | 4 |
| 2 INCLUSIÓN | 5 |
| 2.1 ¿QUÉ ES LA INCLUSIÓN EDUCATIVA?..... | 5 |
| 2.2 CÓMO SURGE EL MODELO EDUCATIVO..... | 10 |
| 3 REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | 13 |
| 3.1 AVANCES Y ESCOLLOS (CONTRADICCIÓN EN EL MARCO LEGAL ACTUAL) | 13 |
| 3.2 EL NUEVO ESCENARIO: LEY ORGÁNICA 3/2020 DE EDUCACIÓN (LOMLOE) | 17 |
| 4 ESTUDIO: INCLUSIÓN DE UN CEIP EN CANTABRIA | 18 |
| 4.1 CONTEXTO | 19 |
| 4.2 DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO | 21 |
| 4.3 CARACTERÍSTICAS DEL PAD | 23 |
| 4.4 RESULTADOS DE LA ENCUESTA..... | 28 |
| 5 CONCLUSIONES..... | 33 |
| 5.1 RESUMEN DE RESULTADOS | 33 |
| 5.2 LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA..... | 34 |
| 5.3 CONCLUSIONES..... | 35 |
| 6 REFERENCIAS | 37 |
| 7 ANEXOS..... | 41 |

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es dar a conocer la perspectivas y valoraciones de la atención a la diversidad en un centro escolar de la Comunidad de Cantabria, comenzando con la génesis del concepto inclusión educativa y los motivos que impulsaron el surgir de la misma. Por su parte, la legislación, a nivel nacional e internacional, decreta los derechos que avalan la inclusión, pero que de manera continua se vulneran en la sociedad y en los centros educativos.

La herramienta empleada para conocer los resultados del estudio ha sido un cuestionario proporcionado por el *Index por Inclusion* (Guía para la Educación Inclusiva) destinado al personal docente y familias de la etapa de Educación Infantil. Este instrumento permite valorar mediante tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas, las creencias e ideales de la escuela, la planificación y programación de la enseñanza, así como qué y cómo aprende el alumnado en el centro educativo.

Por último, las conclusiones del trabajo girarán en torno a los resultados obtenidos en el cuestionario y la valoración que suponen las barreras y palancas respecto a la inclusión en la sociedad actual y en el centro educativo estudiado en particular. En opinión de las personas encuestadas, el centro ha implementado una educación inclusiva en líneas generales.

Palabras clave: Diversidad, educación inclusiva, Index for Inclusion, derechos, legislación educativa.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the perspectives and evaluations of the attention to diversity in a school in the Community of Cantabria, starting with the genesis of the concept of educational inclusion and the reasons that led to its emergence. The legislation, at national and international level, decrees the rights that guarantee inclusion, but which are continuously violated in society and in educational centres.

The tool used to obtain the results of the study was a questionnaire provided by Index for Inclusion (Guide for Inclusive Education) for teachers and families in the Early Childhood Education stage. This instrument makes it possible to assess, through three dimensions: cultures, policies and practices, the beliefs and ideals of the school, the planning and programming of teaching, as well as what and how students learn in the school.

Finally, the conclusions of the study will focus on the results obtained in the questionnaire and the assessment of the barriers and levers for inclusion in today's society and in the school studied in particular. In the opinion of the respondents, the school has implemented inclusive education in general.

Key words: Diversity, inclusive education, Index for Inclusion, rights, education laws.

1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

A modo introductorio, podemos comenzar con dos cuestiones: ¿Qué es la educación inclusiva? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de atender a la diversidad? Si realizamos estas dos cuestiones a la ciudadanía a buen seguro sabrían de qué estamos hablando en términos generales, sin embargo, si ahondamos en la práctica un alto porcentaje caería en la errata de su verdadero sentido. El concepto de educación inclusiva abarca una serie de elementos que son claves y, necesariamente, deben ir unidos para poder definir la inclusión en el ámbito educativo.

Por otro lado, es importante tener en cuenta la diferencia que existe entre los términos integración e inclusión, puesto que, en ocasiones, se consideran conceptos que rozan la sinonimia y, por consiguiente, se debe enfatizar en su diferencia para conocer y reconocer la temática de la cual estamos hablando para entender y comprender el significado en cada caso y dar una respuesta adecuada a cada situación y no caer en la equivocación. Hoy en día, para que la diversidad sea una realidad en los centros escolares se lleva a cabo la inclusión educativa con el propósito de que la inclusión de personas excluidas por motivos culturales, físicas o intelectuales se convierta en una realidad en una sociedad excluyente y con prejuicios. El logro de una educación inclusiva conlleva, principal y esencialmente, un cambio de mirada. Un nuevo enfoque que permita percibir las capacidades de las personas en lugar de los déficits. Este es el objetivo de la inclusión educativa en los centros escolares con el propósito de dar respuesta a todo el alumnado sin excepción. Para generar palancas de cambio y evitar obstáculos en el proceso de la educación inclusiva se ha creado la obra *Index for Inclusion*, una edición a nivel internacional que proyecta una visión para dar respuesta a la inclusión educativa y de la que emergen propuestas para un desempeño altamente eficaz en los centros educativos.

Por todo lo anteriormente mencionado, el presente estudio tiene la finalidad, así como el objetivo, de dar a conocer en primera instancia la práctica, en sí misma, de la educación inclusiva en un centro educativo de la comunidad

Autónoma de Cantabria, concretamente en el municipio de Laredo. El centro escolar es el CEIP Pepe Alba, el cual cuenta con alumnado diverso que requiere una respuesta a sus necesidades por distintos motivos anteriormente mencionados. De esta forma, se podrá analizar y conocer el grado de educación inclusiva que el centro aporta al alumnado y a sus familias. El análisis se centra en el envío de un cuestionario al personal docente del centro escolar y a las familias del alumnado de 3 años de Educación Infantil, lo cual proporcionará conocer las valoraciones de las prácticas, culturas y políticas que el centro ofrece sobre la atención a la diversidad para, posteriormente, llegar a unas conclusiones globales.

2 INCLUSIÓN

2.1 ¿Qué es la inclusión educativa?

Para entender qué es la inclusión educativa debemos aunar varios elementos que son claves para llegar a comprender el significado global del término. Una de las definiciones, *grosso modo*, es que la inclusión educativa, en esencia, consiste en dar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, con independencia de su condición física, cognitiva, religiosa, étnica, etc. con el objetivo de formar a personas con espíritu crítico, con sentido democrático y de cooperación. Para entender a fondo lo que significa, enseguida vamos a considerar una serie de conceptos relacionados que nos ayudarán a profundizar y ampliar el significado de la inclusión educativa.

Susinos (2005) postula que la inclusión es un proceso continuo, un plan abierto, una incesante búsqueda de diferentes formas para responder a la diversidad. No se trata de alcanzar una serie de objetivos propuestos, sino un conjunto de acciones que vayan emergiendo en el tiempo con la finalidad de mejorar las prácticas escolares en particular, y el sistema educativo en general, así como la participación de todo el alumnado para que se sientan aceptados y

parte íntegra de la escuela, respetando el derecho universal de asistir a un centro ordinario para el óptimo desarrollo personal y obtener la garantía y las herramientas necesarias para ser parte de la sociedad y que los discentes logren la experticia adecuada para desarrollarse bajo sus propios intereses. La participación, dicha como tal, implica a toda la comunidad educativa con el fin de que la educación inclusiva no fluctúe alternativamente, esto es, es necesaria la cooperación de las instituciones educativas, del personal docente, de las familias y del entorno para remar en la misma dirección como nexos de unión. Y, por último, la inclusión educativa es un continuo pensar y repensar en la mejora y modificación de las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas, puesto que son excelentes espacios para llevar a cabo tal fin, como es la educación inclusiva. Por el contrario, “la exclusión puede definirse como un proceso dinámico, social y complejo que supone una negación de derechos fundamentales y que incluye privaciones, entre otras, de derechos económicos, sociales, políticos, formativos, etc.” (Moriña, 2010).

Por otro lado, la sociedad y las culturas dominantes han contribuido a establecer la clasificación de la realidad social en colectivos o minorías a las personas que “no aportan nada a la sociedad”, o lo que es lo mismo, que “entorpecen” o “alteran” el desarrollo de una sociedad “normal” debido a sus diferencias. Por ello, las minorías pertenecientes a clases sociales desfavorecidas; los colectivos que no forman parte de la cultura dominante, de la que forman parte los inmigrantes o las minorías étnicas; los grupos que por razón de su género no tienen las mismas oportunidades y las personas con discapacidad, se encuentran en desigualdad de condiciones a nivel educativo. Estos colectivos son objeto de laceración como una tradición multisecular y se ven excluidos o internados en centro especiales, como es el caso de las personas con discapacidad. Con el paso del tiempo la exclusión educativa se convirtió en segregación, lo cual quiere decir que las minorías tenían acceso a la educación pero en escuelas adaptadas a cada gremio: había escuelas para chicas donde aprendían labores del hogar; escuelas puente, para personas de etnia gitana (en vigor hasta 1986); escuelas especiales, para personas con discapacidad y la escuela graduada, solo para los chicos de la alta sociedad

(Rojas y Haya, 2018). Al finalizar la Segunda Guerra Mundial se abrió un nuevo camino en lo referente a la educación. Con una clara visión de las inmensas diferencias entre la ciudadanía, el nuevo discurso político plantea el Estado de Bienestar para las personas en desigualdad y comienza la etapa de integración en una sociedad excluyente, lo que en un lenguaje coloquial se entiende como “juntos pero no revueltos”. Esta nueva etapa educativa viene a significar el derecho a la educación en escuelas ordinarias para todos los niños y niñas. No obstante, en la actualidad, aun cuando las minorías discriminadas están presentes en las aulas ordinarias y la reestructuración de las instituciones educativas es un hecho, así como la educación inclusiva es una realidad, es arduo el camino para que todos los discentes estén en igual de condiciones en las aulas de los colegios (Rojas y Haya, 2018).

La etapa de integración se desarrolló en paralelo en diferentes países europeos como es el caso de Italia, en el que el movimiento “Cooperazione Educativa” formado por docentes ejerció la enseñanza con niños y niñas, obreros y campesinos, alumnado que había fracasado en la enseñanza obligatoria y personas con discapacidad. Este movimiento apostó por las instituciones de “la sociedad” en colaboración con otros movimientos italianos en la cual se ponía de manifiesto “la aceptación de la deficiencia como característica humana hasta el reconocimiento de quienes la padecen son personas “útiles” socialmente, que deben ser integradas y proporcionarles un modo de vida digno como miembros de pleno derecho de nuestra sociedad” (Pérez de Lara, 1998).

Por su parte, Seoane (2011) hace referencia a la descripción de la exclusión desde la perspectiva del modelo social, dicho de otra forma, el autor manifiesta que las personas con discapacidad, uno de los colectivos discriminados, son un constructo de las interacciones de estas con las estructuras de la sociedad y no un atributo inherente a la persona. Por lo tanto, es la interacción con el entorno social lo que interpone las barreras y niega la totalidad de la inserción de las personas con discapacidad en un mundo “normal”, a la vez que niega los puentes que sirvan de palancas para su participación en la vida social. Como resultado de estos actos surge la discriminación, exclusión y segregación, restando oportunidades a las personas con discapacidad. Desde

el enfoque del modelo de la diversidad, el autor defiende que a las personas con discapacidad hay que darles una visión y prisma positivo, proporcionando valor como enriquecimiento y capacidad que aportan diversidad y mejoras a la sociedad. Desde el punto de vista del modelo de los derechos, según el párrafo primero del artículo 1, el propósito de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada en Nueva York por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y ratificada por España el 27 de noviembre de 2007 (BOE núm. 96, de 21 de abril de 2008), y que entró en vigor el 3 de mayo de 2008, es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. El concepto del término de persona con discapacidad que expresa la Convención se expresa de la siguiente forma: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (artículo 1, párrafo segundo). Por consiguiente, se debe reconocer la educación inclusiva como derecho humano y eludir la discriminación y segregación del sistema educativo (Seoane,2011). Por su parte, como señala López (2012), la intervención educativa debe contemplar la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo, dicho de otro modo, todo lo contrario de lo que estaba establecido e impuesto desde tiempos decimonónicos en las instituciones educativas, en las cuales se instruía a todo el alumnado siguiendo las mismas pautas de enseñanza.

En otro orden de cosas, para poder entender la diferencia de los distintos conceptos en relación con la atención a la diversidad se han creado imágenes en forma de ilustración (Figura 1) que circulan por internet con el fin de que la ciudadanía entienda y haga uso de la terminología adecuada cuando se habla de atención a la diversidad. Exclusión, segregación, integración e inclusión, insistimos, no significan lo mismo. La siguiente ilustración deja constancia de las diferencias que existen entre unas y otras, a la vez que sigue el orden de la

historia, comenzando con la exclusión, que fue el concepto que regía hasta hace unos decenios, donde la respuesta escolar se concedía solo a los hombres de la élite social, mientras que las mujeres y las minorías culturales no estaban escolarizados y las personas con discapacidad eran recluidas en internados. La época de exclusión fue sustituida por la etapa de segregación, que dio paso a la etapa de “normalización” donde la escolarización de todos los grupos era una realidad pero con matices, esto es, había escuelas ordinarias para chicos, escuelas para chicas, escuelas para personas de étnica gitana (escuelas puente), y centros específicos para las personas con discapacidad, lo cual significaba que se impartían programas educativos diferentes adaptados al grupo destinado. La fase de la etapa de segregación derivó en el período de integración, lo que dio lugar a que los distintos grupos o colectivos formaran parte de la escuela ordinaria del momento bajo los estándares del mismo curriculum para todos y todas. En este punto, cabe destacar que los conceptos segregación e integración fueron acuñados en ámbitos culturales del norte de Europa para establecer una respuesta educativa para todos los colectivos durante la década de los años 60 (Pérez de Lara, 1998). En última instancia, el objetivo que se persigue en la actualidad es la inclusión educativa, una educación de calidad para todo el educando, sin excepción, donde se respeten sus derechos.

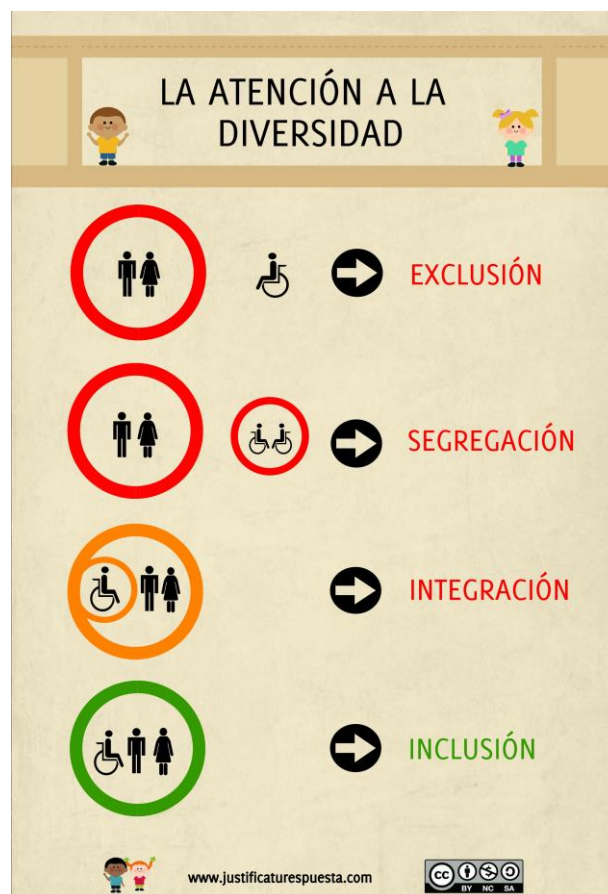


Figura 1. Atención a la diversidad (Fuente: www.justificaturespuesta.com)

2.2 Cómo surge el modelo educativo

El origen de la educación inclusiva emerge con un cambio drástico de mirada y una reflexión crítica en el ámbito de la educación especial y la integración educativa sobre la organización y respuestas que se proporcionaba a la diversidad del alumnado en las escuelas ordinarias, es decir, revisar los procedimientos que se llevan a cabo en los centros educativos para responder a la diversidad del alumnado (Parrilla, 2002).

Como describen Haya y Rojas (2016), la base fundamental se pone de manifiesto mediante organismos internacionales y políticas gubernamentales desde mediados del siglo pasado. En el ámbito educativo se divulga, entre otros,

La Conferencia Mundial sobre la Educación celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) o la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006). En ellas se exige la obligatoriedad de que todos los niños y niñas sean escolarizados en igualdad, sin excepción. De esta forma se intenta evitar la exclusión de minorías o grupos como las niñas, las minorías étnicas o las personas con discapacidad.

Desde el enfoque de la normativa legislativa, como señalan Rojas y Haya (2018), se establecen diversas leyes a nivel internacional, estatal y regional que regulan una serie de derechos para atender a la diversidad. Partiendo como base de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en la que se decreta el derecho a la educación desde el marco internacional. En España la normativa comienza su andadura de Atención a la Diversidad con la LGE (1970) incluyendo el principio de Educación Especial refiriéndose a los “deficientes inadaptados” y “extranjeros”. El Real Decreto 334/1985 dispone la integración escolar de “disminuidos e inadaptados” como principio de integración escolar, así como la LOGSE (1990), bajo el mismo principio de integración escolar, predispone las Necesidades Educativas Especiales en su marco legal. La LOCE (2002) cambió el término “Especiales” por “Específicas”, cuyo concepto continuó con la implantación de la LOE (2006), y la LOMCE (2013) bajo el principio de Educación Inclusiva como “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (Rojas y Haya, 2018). En la misma línea, el marco legislativo en la Comunidad Autónoma de Cantabria aprueba el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de Ordenación de la Atención a la Diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en la que se regula la pluralidad social y cultural con el propósito de prevenir situaciones de desventajas y promover el respeto, la aceptación y la tolerancia hacia las diferencias (Rojas y Haya, 2018). En la actualidad, la Atención a la Diversidad en la Comunidad cántabra se rige por el Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Los principios que lo sustentan son: una escuela inclusiva donde se garantice la igualdad de derechos y oportunidades.

Una educación de calidad para todo el alumnado. Todos los alumnos tienen capacidad de aprendizaje y éxito con un currículum y espacios comunes. La formación del profesorado para atender la diversidad y, por último, la colaboración entre familia y escuela.

Para hacer efectiva la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Cantabria, en el Decreto 98/2005, de 18 de agosto de Atención a la Diversidad, se diseña y desarrolla el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) en los centros escolares de obligado cumplimiento e integrado en el Proyecto Curricular de Centro (PCC). El documento recoge la situación de cada centro educativo, las medidas, recursos, procedimientos, evaluación y revisión para atender a la diversidad. Para ello, se crea en los centros educativos una Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad (CESPAD), compuesto por el Jefe/a de Estudios, que será su presidente/a, un profesor/a de la especialidad de Psicología y Pedagogía, hasta dos profesores/as tutores, un profesor/a especialista en una de las áreas, materias o módulos que se impartan en el centro y hasta dos profesores/as de las especialidades que determine la Administración educativa (Decreto 98/2005).

Por otro lado, para incidir en el ámbito de la educación inclusiva en los centros escolares, se publica la “Guía para la educación inclusiva” (*Index for Inclusion*) en la que Booth y Ainscow (2000) difunden una serie de pautas con el fin de promover la reflexión y cambio en las escuelas sobre la cultura, la política y las prácticas que en ellas se llevan a cabo. La cultura hace referencia a la ideología y ética que los centros educativos promulgan respecto, por ejemplo, a la diversidad. La política hace alusión al funcionamiento y organización de las instituciones escolares y la relación de esta con el entorno. Por último, la reseña de las prácticas caen, explícitamente, sobre el currículum escolar, dicho de otro modo, sobre los métodos que se asumen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, cómo se seleccionan los contenidos curriculares que se imparten en el centro educativo.

3 REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

3.1 Avances y escollos (contradicción en el marco legal actual)

La educación inclusiva en las aulas es un hecho irrefutable, en general. Con la implantación de leyes, Convenciones y Declaraciones universales se ha establecido por derecho propio la inclusión educativa en las instituciones escolares, lo cual aporta un inmenso paso hacia la igualdad de los seres humanos. No obstante, el proceso genera ciertas controversias que todavía en la actualidad deben ser resueltas y son antagónicas con la base de la inclusión. Existen multitud de voces que están en sintonía con el concepto de inclusión y su puesta en escena, como no puede ser de otra manera, sin embargo, como sostienen Haya y Rojas (2016), a pesar de los esfuerzos existentes que se llevan a cabo, el acceso a la educación no garantiza que esta se desarrolle bajo los principios de equidad y justicia social. La necesidad por definir y concretar la “diversidad” desde escenarios alejados de la realidad de los centros educativos se convierte en un freno importante para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Según Lawrence-Brown (2014), un pilar básico de la justicia social es la equidad y excelencia en la educación. Para reconocer y analizar las suposiciones sobre la educación y sus consecuencias para aquellas personas con diferencias tradicionalmente marginales, es necesario llevar a cabo un análisis crítico. Todos los niños y niñas son miembros importantes del aula y de la comunidad educativa, con diferentes voces, fuertes, habilidades y con distintas maneras de contribuir. Las comunidades inclusivas acogen y desarrollan las capacidades socioculturales de los niños y niñas mientras tratan con controversia y diferentes conflictos de maneras creativas y constructivas (Lawrence-Brown, 2014).

En la misma línea, como postulan Sañudo y Susinos (2016), los espacios escolares deben contemplarse como lugares de pertenencia y acogida en la que la participación y la voz de todo el alumnado, sin excepción, sea considerada

como parte inclusiva de la comunidad educativa. La inclusión educativa es un modelo que pretende garantizar y velar por y para el derecho a una educación de calidad para todos y todas (Seijo y López, 2019). No solamente prestando atención a los niños y niñas con discapacidad, sino también a todo el alumnado sin distinguir la raza, la cultura, o la religión.

A pesar de los textos legales, en palabras de Rojas y Haya (2018), todo lo que rodea el concepto de inclusión, ya sea social o educativa, genera constantemente controversias. Dicho de otra manera, se decretan textos sobre la atención a la diversidad que defienden una escuela más “inclusiva e integradora” como es el caso del primer decreto en la Comunidad Autónoma de Cantabria en el año 2005, cuando ambos conceptos tienen significados bien distintos como ya se puso de relieve anteriormente. Respecto a la organización escolar que se plantea en las escuelas, también resulta contradictoria con el término de atención a la diversidad cuando a los discentes se le asigna un profesional de Pedagogía Terapéutica (PT) o Audición y Lenguaje (AL) dedicados a atender, de forma personalizada y fuera del aula ordinaria, a los infantes que manifiestan necesidades distintas a las del resto de sus iguales argumentando que es lo mejor para su aprendizaje y desarrollo, lo que lleva a categorizar por niveles al alumnado en cuestión. Por último, la necesidad imperiosa de aunar y ajustar las leyes autonómicas y estatales para evitar caer en incongruencias.

Del mismo modo, Echeita y Verdugo (2005) realizan una revisión exhaustiva de la Declaración de Salamanca diez años después de su ejecución. La Declaración, que supuso un hito histórico a nivel internacional en el ámbito educativo para las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ha supuesto un gran impulso en la educación inclusiva trasladada a los centros escolares ordinarios. Sin embargo, en palabras de los autores, todavía queda mucho camino por recorrer de lo impulsado en dicha conferencia, y añaden que “el texto salmantino esté más vivo en los libros que en las aulas de nuestras escuelas, colegios, institutos o universidades, como si la propuesta fuera un simple ejercicio académico digno de escucharse pero no de aplicarse” (Echeita y Verdugo, 2005 p. 210). Esta denuncia se pone de manifiesto por varias

cuestiones que han quedado rezagadas y que aún hoy no han visto la luz. Entre otros, el cambio de pensamiento de muchos profesionales de la educación que continúan con el pensamiento de los déficits en lugar de cuestionarse sus propias prácticas educativas o renovar e impulsar un cambio de mirada sobre sus propias ideas.

Por otro lado, la claridad de los conceptos “inclusión” e “integración” que sigue sin diferenciarse, lo cual conlleva a errores a la hora de su aplicación al no hacer un uso adecuado de la lingüística en los discursos. El término “inclusión” abarca un abanico más amplio, esto es, además de las personas con NEE, engloba también la pobreza, la falta de acceso, la marginación, pérdida de identidad, discriminación, etc. (Echeita y Verdugo, 2005). Otra de las premisas que no se han subsanado ha sido el de las etiquetas, términos peyorativos decimonónicos continúan en uso hoy en día, como es el caso de “subnormal” o “disminuido”, que frenan el progreso hacia la inclusión global. A esto hay que sumar las adaptaciones curriculares que, aunque la disposición es positiva en cuanto a los apoyos que el alumnado diverso necesita, lo que realmente consigue es la discriminación al proporcionar esa ayuda fuera del aula ordinario. Por otra parte, el apoyo necesario a los centros ordinarios dotándolos de recursos y profesionales resulta un viaje demasiado lento. En la misma línea, se desarrolla el acceso del alumnado con discapacidad a enseñanzas de bachillerato, formación profesional o a la universidad, lo que conduce a una desigualdad con sus pares y la exclusión. La formación del profesorado es otro hándicap que erradicar por el hecho de que no poseen las herramientas necesarias y suficientes para desempeñar su puesto hacia una educación inclusiva.

En el mismo orden de ideas pero en el marco internacional, La Declaración de Salamanca también tiene sus críticas tras un análisis de esta en el sistema educativo de México 25 años después de su puesto en marcha. Cruz (2019) expresa que muchas de las premisas señaladas en la Declaración se han llevado a la práctica, sin embargo, quedan bastantes puntos en pos de la igualdad, la equidad y la justicia inclusiva en los centros educativos mexicanos y conseguir un verdadero cambio de paradigma, como es el caso de la

perseverancia de actitudes integracionistas en aulas separadas de la enseñanza, lo que resta igualdad de oportunidades a ciertos grupos de discentes. El autor también declara que el concepto de NEE continúa vigente en el sistema educativo, incluso por los profesionales de la educación y siguen reafirmandose en los déficits de las personas con discapacidad en lugar de dar valor a las capacidades.

Como se puede observar tras la lectura y análisis de la realidad de la educación inclusiva, 10 años después de su publicación, en primera instancia, y 25 años después, en el segundo análisis, se puede atisbar con incuestionable clarividencia que se han establecido cambios sustanciales en los centros escolares y en el marco legislativo que proporcionan esperanza en que los cambios se están produciendo pero en términos menos deseados de lo que se pretendía y, que las denuncias que se hacen de lo que no se ha logrado todavía es similar a nivel universal, es decir, en los países citados, España y México. Por consiguiente, faltan por eliminar las mismas barreras y conseguir las mismas pautas que se desarrollaron en la Declaración de Salamanca por circunstancias análogas.

De acuerdo con las palabras de Calderón y Echeita (2016), las instituciones escolares han abierto la puerta a todo el alumnado al mismo tiempo que se reconocen y perseveran las desigualdades. Se piensa que si un niño o niña está en un aula ordinaria ya está consagrada la educación inclusiva, mientras, y de forma antagónica, recibe una educación diferente en aulas distintas y separado de sus iguales. Las personas tildadas de necesidades educativas especiales reciben la enseñanza “adaptadas” a sus necesidades, lo cual resta tiempo y participación dentro del aula con el resto del alumnado. Esto resulta una difamación cuando todos y cada uno de los discentes aprenden de modo diferente, lo que nos conduce a desvelar que el término “discapacidad” es una cuestión social y de poder que se plantea como una realidad individual y biológica (Calderón y Verde, 2018).

Asimismo, Sapon-Shevin (2013) describe otras formas que perjudican la inclusión educativa en los centros escolares. Como ejemplos: las discrepancias

y falta de cooperación entre movimientos por la inclusión y movimientos por la diversidad; las culturas escolares educativas que no apoyan la inclusión de todo el educando; el concepto de un curriculum restrictivo y enseñanza de la pedagogía reducida y limitada con exámenes estandarizados; el control que se tiene de la educación por parte de las empresas con ánimo de lucro; el aumento de la privatización de los centros escolares y, por último, y no por ello menos importante, la formación del profesorado que pone barreras a la inclusión educativa. La autora manifiesta que solo del modo en que se conciba la diferencia pueden emerger las respuestas contra la marginación.

3.2 El nuevo escenario: ley orgánica 3/2020 de educación (LOMLOE)

El escenario de la educación en la actualidad se rige por la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la cual sustituye a la LOMCE de 2013. Este nuevo escenario posibilita la renovación de la esperanza depositada en los organismos estatales y es un nuevo y acuciante paradigma para todas aquellas personas cuya pretensión no es sino la de continuar con el proceso y el camino de una educación inclusiva real en los ámbitos tanto educativo como social.

El movimiento Plena Inclusión a través de un comunicado de prensa pone de manifiesto sus esperanzas en esta nueva ley para que se garantice un sistema inclusivo para el bien de todo el alumnado. En el comunicado, el presidente de Plena Inclusión, Santiago López, señala que “se trata de una oportunidad única que ninguno de los agentes clave en este ámbito: administraciones públicas, grupos políticos, sociedad civil organizada y comunidad educativa, debemos dejar pasar” (Plena Inclusión, 2020). El objetivo del proyecto es aunar esfuerzos para remar en la misma dirección y lograr que la educación inclusiva sea efectiva para el lucro de todo el alumnado y alcanzar una sociedad y una escuela más justas. Impulsar acciones y políticas precisas

con el fin de que el sistema educativo sea inclusivo basado en valores de igualdad y diversidad. Plena Inclusión manifiesta su confianza y esperanza en la reforma legislativa para que se garantice la igualdad de oportunidades y apoyos necesarios para los casi 80.000 discentes con discapacidad intelectual que en la actualidad se encuentran en los centros escolares ordinarios (Plena Inclusión, 2020). Conviene señalar que España como Estado firmante de la Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, tiene la responsabilidad imperiosa de cumplirla y, en su artículo 24 señala que “los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de toda la vida” (Plena Inclusión, 2020).

Por su parte, Calderón (2021) realiza una reflexión sobre la entrada en vigor de la nueva ley educativa, la LOMLOE, y sostiene que viene a revolucionar el sistema educativo para que todo el alumnado pueda aprender, participar y progresar unido en las mismas aulas, pero que resulta demasiado flexible. El autor muestra su entusiasmo por la implantación de la nueva ley mientras que, por otro lado, expresa su inquietud por las controversias a las que hace referencia. Si bien es cierto que la narrativa de la LOMLOE se basa en la política educativa internacional como la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989) o la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, proclama una situación idónea mientras hace lo contrario. Sirva de ejemplo que en los colegios se enseña a colaborar y al mismo tiempo el sistema es considerablemente competitivo. Se proclama la equidad e igualdad a la par que la infancia se clasifica, o la democracia y, en su lugar, se restringe la participación. Se fomenta el aprendizaje de lograr un juicio propio mediante la obediencia y lo memorístico (Calderón, 2021).

4 ESTUDIO: INCLUSIÓN DE UN CEIP EN CANTABRIA

4.1 Contexto

Para la realización del estudio que se presenta a continuación, el centro educativo designado es el CEIP Pepe Alba, situado en el municipio de Laredo (Cantabria). La elección de dicho centro surgió por el hecho de haber realizado las prácticas educativas del Practicum II y Practicum III de la Universidad de Cantabria en este centro escolar, lo que me ha permitido contactar con el personal docente de la etapa de Educación Infantil y las familias del alumnado de 3 años que me han proporcionado la información necesaria para la realización del siguiente estudio de investigación. En primer lugar, es preciso realizar un análisis para conocer las particularidades del centro, propiamente dichas, y su entorno.

Laredo tiene una población censada de 11.023 habitantes (INE, 2020), llegando alrededor de los 180.000 durante la época estival por la llegada de visitantes y personas que disponen en la villa de una segunda residencia, la mayoría procedentes del País Vasco. El municipio pejino cuenta con una superficie de 15,71 kilómetros cuadrados. Por ello, podemos decir que es un ámbito semirrural que da lugar a un entorno familiar y protector, y que afecta de manera positiva a la etapa de 0-6 años del centro escolar Pepe Alba.

En este punto conviene señalar, que la villa pejina concede gran relevancia a la educación dentro del marco de las actividades culturales y, por ello, fue declarado en el año 2006 “Municipio Educativo” por la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (Gobierno de Cantabria, 2008). Ser declarado “Municipio Educativo” conlleva formar parte de un proyecto que integra la vida de la ciudadanía municipal y que abarca a todas las asociaciones públicas y privadas, a las instituciones y al gobierno local, cuyos parámetros de actuación son el fomento de los valores y la democracia participativa y solidaria mediante los planes urbanísticos, los medios de comunicación, empresas, asociaciones, colegios y familias que conforman la localidad. En definitiva, todo aquello que forme parte y desarrolle el progreso del municipio en cuestión. El proyecto de “Municipio Educativo” es el instrumento a través del cual se quiere trasladar a la

ciudadanía los valores sociales y de educación para implementar la transformación del municipio y de la sociedad. Para llevar a cabo todo lo expuesto anteriormente, el eje vertebrador y el puente es necesario tramitarlo a través de la educación. Para ello, es necesario tres propuestas fundamentales: la primera, la información comprensible para la ciudadanía, es decir, una comunicación recíproca y clara; la segunda, la participación y el compromiso efectivo de los habitantes del municipio, y la tercera, la evaluación de necesidades, propuestas y acciones. Con estas premisas se pretende conseguir una ciudad inclusiva, solidaria y democrática para alcanzar los objetivos municipales propuestos.

Laredo contiene un amplio abanico de instituciones educativas compuestas por Colegios Públicos como son: Villa del Mar, Pepe Alba y Pablo Picasso. Un colegio concertado: San Vicente de Paul. Dos Institutos de Educación Secundaria: Fuente Fresnedo y Bernardino de Escalante. Un Colegio Público de Educación Especial: Pintor Martín Sáez. Así como otras instituciones educativas: Escuela Oficial de Idiomas, Centro de Educación de Adultos, Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, un centro de Atención a la Infancia y Adolescencia. Además, tiene un hospital comarcal, ambulatorio, Unidad Básica de Acción Social (formada por un Trabajador Social y una educadora), Equipo de atención al Menor (dependiente de la Consejería de Servicios Sociales), Escuela de Idiomas, Conservatorio de Música, Centro de Orientación Familiar dependiente de Cáritas, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y un Equipo de Atención Temprana de Sanidad.

A nivel cultural y de ocio Laredo cuenta con la Casa de Cultura “Doctor Velasco”, con cine, teatro, y que oferta cursos de diferentes ámbitos, biblioteca municipal y ludoteca. El municipio también cuenta con dos polideportivos, diferentes escuelas deportivas, piscinas municipales cubiertas, dos corales, diferentes asociaciones culturales y cursos de verano de la Universidad de Cantabria.

El colegio público Pepe Alba está situado en el municipio de Laredo, en la zona oriental y costera de la comunidad cántabra que depende de la Consejería

de Educación de la Comunidad de Cantabria. En lo relativo al contexto educativo que alberga el centro escolar Pepe Alba, integra ocho unidades de Educación Primaria, cuatro de Educación infantil y una unidad de Educación Infantil de 2 años. Los espacios son grandes respecto a sus dimensiones, aunque el número de aulas se muestra insuficiente en determinadas ocasiones para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que conlleva a que algunos especialistas tengan que compartir el mismo espacio. Así mismo, hay dificultades para poder organizar desdobles o agrupamientos flexibles. En el momento presente el colegio cuenta con un total de 217 alumnos y alumnas. En este punto cabe resaltar que, en los últimos años ha aumentado el número de discentes con diferentes nacionalidades, y a esto hay que sumar el educando que se incorporan una vez iniciado el curso escolar. El centro cuenta, aproximadamente, con 20 maestros y maestras, de los cuales, cuatro de ellos desempeñan su labor docente en otros centros escolares (es el caso de las maestras de Religión, Compensatoria, Música y L2). Además, se cuenta con las figuras de P.T., A.L., un maestro de Educación Física y otro especialista de Educación Física que tiene apoyo a Educación Primaria. El ayuntamiento colabora dotando al centro de dos auxiliares y una técnico para la atención de Educación Infantil (Colegio Pepe Alba, 2018).

4.2 Descripción del estudio

El objetivo general del presente estudio es conocer las barreras y las palancas que impiden e impulsan el logro de una educación inclusiva plena para el alumnado en el CEIP Pepe Alba de Laredo mediante un cuestionario dirigido a las familias del educando de 3 años y docentes de la etapa de Educación Infantil en el citado centro educativo. Entre los objetivos específicos se encuentra analizar el grado de conocimiento que se tiene de la atención a la diversidad en las aulas mediante una muestra representativa de la comunidad educativa, y profundizar en la importancia que se otorga a la inclusión educativa en el centro escolar con base en los indicadores objetivos estudiados. Para el estudio se va

a llevar a cabo una investigación cuantitativa, puesto que la información que se va a recoger se puede medir y permite explicar y predecir mediante estadísticas el resultado final, tratando de ser lo más objetivo posible (Salcines y González, 2020).

La técnica que se va a utilizar para la calidad de los recogida de datos es la encuesta, puesto que es el mecanismo que orienta a recolectar, analizar y transmitir los datos de los fenómenos estudiados. El instrumento específico para la obtención de información será un cuestionario que se atribuye a Ainscow y Booth (2015) descrito en el *Index for Inclusion* (Anexo 1). En dicha guía, los autores desarrollan cuatro cuestionarios dirigidos a distintos colectivos de la comunidad educativa: *indicadores*; *el centro escolar de mi hijo*; *mi centro escolar* y, por último, *mi colegio*. El cuestionario número uno (indicadores) es el elegido para la realización de esta investigación por el hecho de que va dirigido a las familias y el equipo educativo del centro escolar y, por consiguiente, proporcionará mediante los ítems divididos en las tres dimensiones: *creando culturas inclusivas*, que aúnan las relaciones, valores y creencias para formar comunidad; *estableciendo políticas inclusivas*, que hace referencia a los planes y programas que se desarrollan en la escuela para atender a la diversidad y, *desarrollando prácticas inclusivas*, que aborda qué y cómo se enseña en el centro educativo, así como sus posibles respuestas: *completamente de acuerdo*, *de acuerdo*, *en desacuerdo* y *necesito más información*, los resultados para, posteriormente, deducir el valor de la atención a la diversidad que se presta en el colegio Pepe Alba. La realización del cuestionario se ha confeccionado con la herramienta que facilita Google conocida como Google Forms (Anexo 1), puesto que otorga sencillez y rapidez a los participantes del cuestionario a la hora de responder a las preguntas planteadas y, por otra parte, facilita en gran medida los datos obtenidos en porcentajes para poder transferirlos y analizarlos para su posterior aproximación interpretativa. Asimismo, el cuestionario se ha enviado a los participantes vía online por dos cuestiones. La primera, porque es rápido y sencillo a la vez que llega a un mayor número de participantes y, la segunda, por las circunstancias sanitarias que en la actualidad estamos viviendo debido a la COVID-19 que impide el contacto y la cercanía por seguridad, lo cual ha reducido

drásticamente el número de participantes al no poder acceder al edificio de Educación Primaria del colegio Pepe Alba para contactar con el personal docente al estar los dos edificios (el de Educación Infantil y el de Educación Primaria) separados por el patio del colegio.

Para la presente investigación se va a hacer uso de la estadística descriptiva que concede especificar una serie de requisitos y circunstancias en una situación temporal determinada (Cauas, 2015). En este caso, las circunstancias son las barreras que frenan el proceso de la educación inclusiva en el centro educativo Pepe Alba de Laredo. La población de la investigación es la comunidad educativa de la escuela, y la muestra es la parte que representa a la población (Bisquerra, 2004), que son los 15 participantes que han respondido al cuestionario. Entre ellos, se encuentran las familias del educando de 3 años, y por la parte de los profesionales docentes están las educadoras, las especialistas de PT y AL, la Auxiliar, la Técnico y las tutoras de las aulas de 2 años, 3 años, 4 años y 5 años de Educación Infantil, respectivamente.

4.3 Características del PAD

En el marco legal para atender la diversidad en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se establece el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria, en el cual se diseña y desarrolla el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) en los centros educativos con el que se pretende dar respuesta al alumnado en toda su diversidad teniendo en cuenta varios factores como son las circunstancias sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas y religiosas, así como las capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motóricas, y del rol sexual de los sujetos. En este plan se analizan las principales necesidades del centro y se adoptan medidas para dar respuesta a las mismas. Se encuentra en continua revisión y elaboración.

Los objetivos que se plantean en el PAD del colegio Pepe Alba son intentar dar una respuesta eficaz y eficiente a la diversidad del alumnado que le permita conseguir el desarrollo personal y social adecuado. Prevenir y detectar dificultades en los diferentes niveles de escolarización. Adoptar dicha respuesta educativa al alumnado con necesidades especiales de cualquier tipo. Planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptadas a las necesidades de cada discente. Coordinar el desarrollo de actividades encaminadas a la inserción y promoción del alumnado con características especiales. Establecer cauces de colaboración entre los profesionales de la docencia que intervienen en las actividades programadas. Organizar los recursos personales y materiales del centro con el fin de facilitar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado. Fomentar la participación de las familias e implicarlos positivamente en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Y por última, coordinar, de forma frecuente, con instituciones, asociaciones u organismos externos al centro que estén directamente relacionados con la educación y la cultura (PAD, 2019).

Por otro lado, las medidas hacen referencia a las actuaciones y programas de organización, curriculares y de coordinación para atender a la diversidad del educando en el centro escolar. Estas medidas se dividen en tres secciones en función de los objetivos a llevar a cabo: medidas ordinarias, medidas específicas y medidas extraordinarias.

Las medidas ordinarias son las actuaciones cuya finalidad es prevenir posibles dificultades sin alterar significativamente los elementos esenciales del currículo mediante actuaciones organizativas y de coordinación. Por otra parte, las medidas específicas son aquellas que requieren modificaciones significativas del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado. Y, finalmente, las medidas extraordinarias hacen referencia a cambios muy significativos del currículo que suponen cambios en la organización escolar para el alumnado con necesidades específicas (Rojas y Haya, 2018).

A continuación se muestra una tabla (Figura 2) con las actuaciones que se llevan a cabo en el centro escolar Pepe Alba, tanto a nivel organizativo como a nivel

curricular, en el proceso de planificación o en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad de todo el educando. Las medidas ordinarias se dividen en generales y singulares. Las medidas ordinarias generales engloban, a su vez, las organizativas, que abarcan los desdobles de Educación Infantil y Educación Primaria, los apoyos necesarios, los criterios para elaborar grupos y los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios. Las curriculares, que asumen los objetivos, contenidos, materiales y recursos didácticos para la enseñanza. Y, las de coordinación, que abarcan las reuniones del equipo docente. Por otra parte, las medidas ordinarias singulares son los planes y refuerzos para un aprendizaje eficaz adaptado al alumnado. Las medidas específicas, que requieren evaluación psicopedagógica previa, son las adaptaciones curriculares individualizadas sobre un discente y su contexto para dar respuesta y mejorar la situación bajo la coordinación y seguimiento del caso en cuestión por el tutor o tutora, especialistas, profesional de la orientación y el profesorado implicado. Y, por último, las medidas extraordinarias del Plan de Atención a la Diversidad (PAD), son aquellas que establecen un cambio en el ámbito organizativo o que implica un cambio de modalidad en la escolarización.

| MEDIDAS ORDINARIAS | | |
|--------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GENERALES | organizativas | <ul style="list-style-type: none"> a) Desdobles en 2º ciclo de Educación Infantil. b) Desdobles en Educación Primaria. c) Apoyos del profesorado dentro de los tres ciclos de Primaria. d) Criterios de elaboración de grupos de desdoble. e) Criterios de elaboración de agrupamientos flexibles en las áreas de PT y AL f) Criterios pedagógicos de elaboración de horarios. g) Criterios pedagógicos de elaboración de horarios de PT y AL. |
| | curriculares | <ul style="list-style-type: none"> a) Priorización de objetivos y selección de contenidos dependiendo de las características generales del grupo. b) Utilización de materiales y recursos didácticos diversos. |
| | de coordinación | <ul style="list-style-type: none"> a) Reuniones periódicas del equipos docente. b) Reuniones de transición educativa: <ul style="list-style-type: none"> a) de 5 años de Infantil a Primaria. b) De 6º de primaria a 1º ESO. c) Charlas y visitas informativas de acceso a la E.S.O. para los alumnos de 6º de Primaria. <p>➤ <i>Englobamos todas las reuniones de coordinación entre todos los agentes educativos (profesorado, equipo directivo, equipo de orientación)</i></p> |

| | |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SINGULARES | <p>a) REFUERZO EDUCATIVO del profesorado dentro de los tres ciclos de Educación Primaria.</p> <p>b) PLAN DE REFUERZO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO: programa de acompañamiento escolar y de apoyo y refuerzo educativo en Primaria.</p> <p>c) Adaptaciones Curriculares Individualizadas No Significativas (ACI N.S.).</p> <p>d) Permanencia de un año más (repetición ordinaria) y Plan específico de refuerzo o recuperación.</p> <p>e) Taller de estimulación del lenguaje en Educación Infantil.</p> <p>f) Plan de atención y colaboración con las familias.</p> |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| MEDIDAS ESPECÍFICAS (con evaluación psicopedagógica) |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a) Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACI'S)</p> <p>b) Plan de apoyo especializado (PT, AL, fisioterapeuta, coordinadora interculturalidad)</p> |

| MEDIDAS EXTRAORDINARIAS |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Permanencia de un año más (repetición extraordinaria) para alumnado con necesidades educativas especiales. Posibilidad de una repetición en cada etapa obligatoria.</p> |

Figura 2. Medidas del PAD CEIP Pepe Alba. (Fuente: PAD 2019, Pepe Alba)

4.4 Resultados de la encuesta

Uno de los puntos importantes de toda investigación son los resultados obtenidos y, por ende, el análisis de las respuestas obtenidas a través de la herramienta del cuestionario. Gracias a dicho instrumento, el cuestionario, se podrá conocer los diferentes puntos de vista de los participantes sobre la temática que se aborda: la atención a la diversidad. Los resultados obtenidos en la investigación cuantitativa supone un gran peso a la hora de generar respuestas y conclusiones al tema que se aborda y, por consiguiente, mejorar y buscar posibles soluciones. Para analizar los datos de las estadísticas se ha optado por generar las respuestas del cuestionario del *Index* en gráficos realizados en Word que permite una clara visualización de los porcentajes obtenidos.

Los ítems del cuestionario se dividen en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas. Estas dimensiones se dividen a su vez en dos categorías, esto es, la primera dimensión: culturas, se divide en “formar comunidad” e “implantar valores inclusivos”; la segunda dimensión: políticas, en “desarrollar una escuela para todos” y “organizar el apoyo para atender a la diversidad”, y la tercera y última dimensión: prácticas, en “planificar el aprendizaje” y en “activar recursos”.

Las políticas abordan la gestión, los planes y programas que se implementan en el centro escolar para desarrollar el progreso educativo. Las prácticas hace referencia a lo que se enseña en las aulas y cómo se enseña y se aprende. Y las culturas, responden a las creencias, relaciones y valores que imperan en el colegio y que son su sello de identidad.

El procedimiento que se ha seguido para la obtención de los resultados es, para empezar, considerar las seis subdimensiones descritas anteriormente correspondientes a cada dimensión de la encuesta por separado. Posteriormente, calcular el porcentaje de cada una de las opciones de respuesta de cada subdimensión.

En primer lugar, en referencia a la dimensión culturas inclusivas, se puede observar que un porcentaje entre el 54,4% y el 58% de los encuestados está totalmente a favor de formar comunidad e implantar valores inclusivos en la escuela, lo cual refleja un balance muy positivo y optimista. El 27,7 y el 30 % están de acuerdo, mientras que en el lado opuesto, un 2,8% y un 5,5%, respectivamente, se muestran en desacuerdo. Por otra parte, entre el 10 y el 11,4 % necesita más información al respecto, lo que infiere que se desconoce la magnitud de lo que significa atender a la diversidad en el centro escolar. (Figuras, 3 y 4).

Dimensión A: Culturas inclusivas

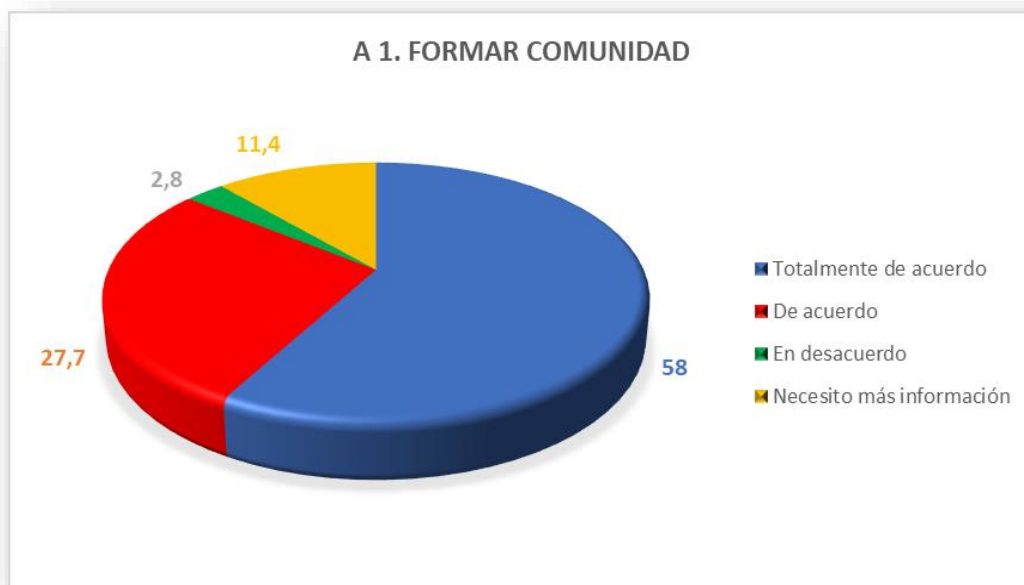


Figura 3: Formar comunidad. (Fuente: elaboración propia)



Figura 4. Resultado implantar valores inclusivos. (Fuente: elaboración propia)

En segundo lugar, y relacionado con la siguiente dimensión: políticas inclusivas, entre el 43,3 y el 34 % de los participantes está totalmente de acuerdo en desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo necesario para atender a la diversidad. El 22,3 y el 31,1 % está de acuerdo, lo que sugiere que quizá tengan dudas sobre cómo se gestiona, organiza y desarrolla realmente la atención a la diversidad en la escuela. Y, en el lado antagónico, se aprecia que el 5,5 y el 8,8 % están en desacuerdo con estas pautas, de lo cual se interpreta que, incluso pareciendo un porcentaje bajo, hay concurrentes que con sus ideales, principios o valores ponen barreras al proceso de la educación inclusiva. En paralelo, se atisba, que un porcentaje, nada subestimable, el 16,8 y el 37 %, necesita más información sobre el asunto que nos ocupa (Figuras 5 y 6).

Dimensión B: Políticas inclusivas



Figura 5: Desarrollar una escuela para todos. (Fuente: elaboración propia)

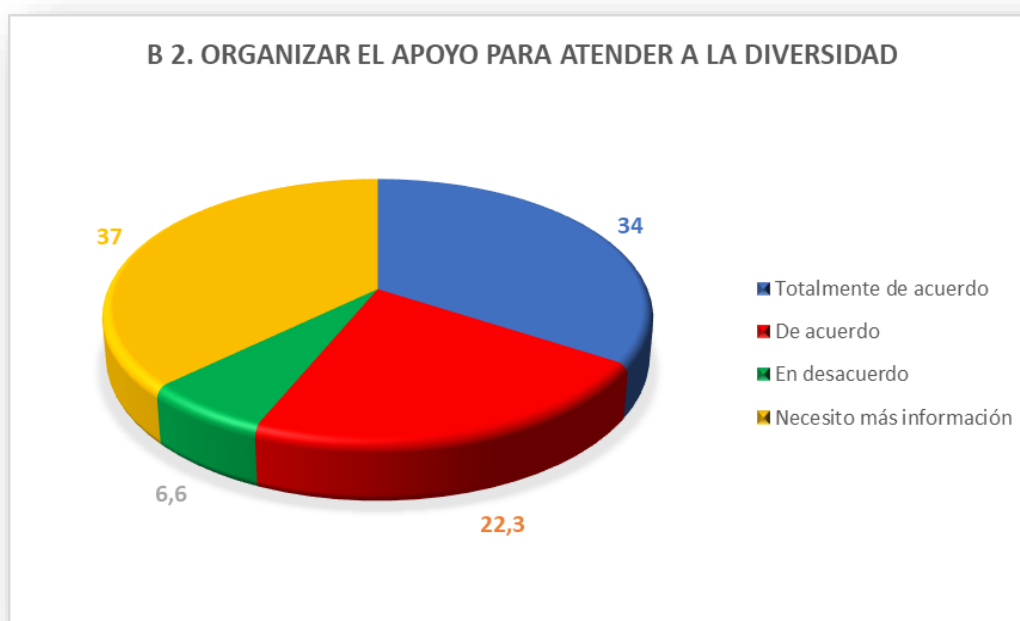


Figura 6: Organizar el apoyo para atender a la diversidad. (Fuente: elaboración propia)

En tercer y último lugar, aparecen reflejados los porcentajes sobre el desarrollo de las prácticas inclusivas: construyendo un curriculum para todos y activar los recursos necesarios para orquestar el aprendizaje. Dicha dimensión hace referencia a la praxis educativa de enseñanza que se traza en el centro escolar con base en el curriculum. El resultado de esta dimensión revela que un 52,2 % de las personas que contestaron el cuestionario están totalmente de acuerdo con los ítems planteados y que la planificación de la enseñanza para un aprendizaje inclusivo es el adecuado. Asimismo, el 26,6 está de acuerdo, el 10 % en desacuerdo y el 11,1 % necesita más información. En la última sección: orquestar el aprendizaje, se aprecia que las respuestas son similares en porcentajes. Un 33,4 % está totalmente de acuerdo y un 34,7 % de acuerdo. Por el contrario, un 9,3 % está en desacuerdo y un alto porcentaje, el 22,6 % necesita más información sobre cómo se promueve la enseñanza atendiendo a la diversidad del alumnado. (Figuras 7 y 8).

Dimensión C: Prácticas inclusivas



Figura: 7. Construyendo un curriculum para todos. (Fuente: elaboración propia)

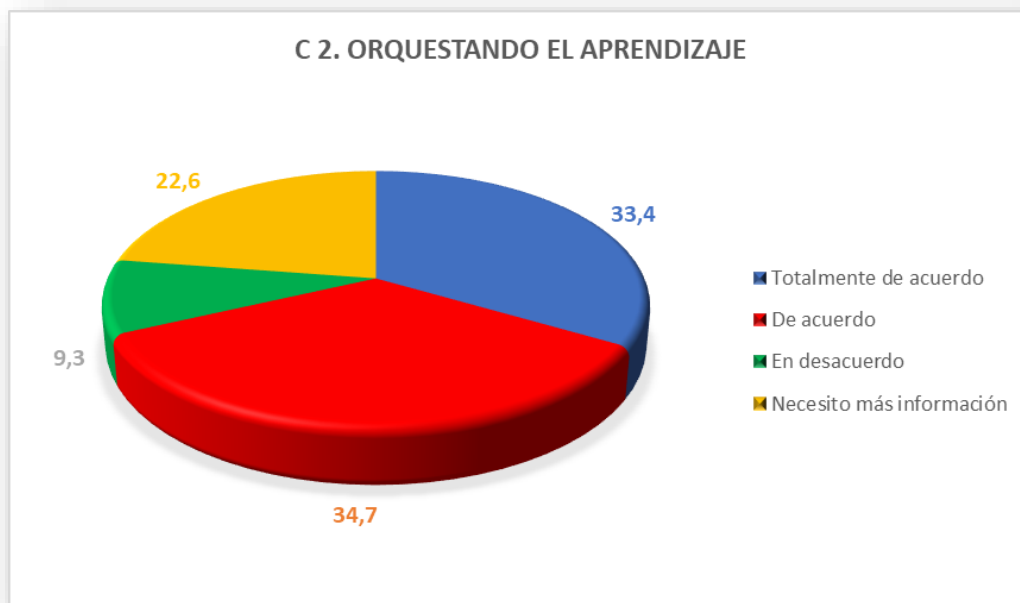


Figura 8: Orquestando el aprendizaje. (Fuente: elaboración propia)

5 CONCLUSIONES

5.1 Resumen de resultados

La investigación sobre el estudio de la atención a la diversidad en el colegio Pepe Alba de Laredo a través del cuestionario del *Index for Inclusion* permite conocer los resultados de la temática que se está analizando. En paralelo, la investigación cuantitativa indica el porcentaje que posibilita explicar y deducir los resultados obtenidos.

En primer lugar, con los porcentajes que emergen de los resultados a través de los ítems expuestos, en general, se puede deducir que la mayoría de

las personas que han contestado al cuestionario están totalmente de acuerdo con el hecho de que la atención a la diversidad se encuentra muy presente en el centro educativo, lo cual es un dato alentador y optimista. En segundo lugar y del mismo modo, un porcentaje bastante igualado estima que la praxis educativa y el apoyo necesario para atender a la diversidad son los apropiados para el logro de la educación inclusiva en la escuela. No obstante, un dato importante y a tener en consideración, es el alto porcentaje de personas que necesitan información para responder a las preguntas planteadas en el cuestionario, lo cual suscita el deber de una revisión más exhaustiva de la atención a la diversidad en el centro escolar y, al mismo tiempo, tener muy en cuenta los parámetros y pautas que se desprenden de la Guía para la Educación Inclusiva como una orientación inclusiva, puesto que, no se debe olvidar lo fundamental que resulta la triada familias, docentes y alumnado, para que, entre todos, se pueda continuar en la misma dirección, porque los intereses y el nexo de unión son los mismos: la inclusión.

5.2 Limitaciones y propuestas de mejora

El presente estudio muestra como limitaciones el reducido número de encuestados debido a no poder establecer vínculos con el resto de personal docente y familias por la situación sanitaria actual, la COVID-19. Los parámetros de seguridad y sanitarios impuestos impiden el contacto con el resto de la comunidad educativa del centro escolar y se estrecha al personal que imparte la enseñanza en el edificio de Educación Infantil. A esto hay que sumar, dentro del conjunto de los participantes, la falta de respuesta por parte de algunas familias que no hacen constatar sus opiniones en la investigación sobre la materia tan interesante que nos ocupa y que les atañe de forma directa por la diversidad de alumnado que contempla la escuela, y, por consiguiente, disminuye en gran medida el alcance de la respuesta que se da en el colegio sobre la educación inclusiva.

En otro orden de ideas, y como propuesta de mejora teniendo en cuenta los resultados del estudio en cuestión, se propone hacer uso del *Index for Inclusion* como guía de viaje y marco de referencia para ayudar a los profesionales y equipos de la educación y, en consecuencia, la mejora del centro en el proceso educativo de atención a la diversidad guiados por los valores inclusivos recogidos en el texto. La Guía para la Educación Inclusiva permite reflexionar sobre las prácticas educativas y repensar el curriculum para establecer las pautas necesarias en la enseñanza que se está depositando en el educando. Del mismo modo, permite valorar y promover la participación de los distintos agentes educativos (profesorado, familias, alumnado) en el proceso y reflexión de las actuaciones que se llevan a cabo en la escuela en relación con la atención a la diversidad.

5.3 Conclusiones

Los logros alcanzados en educación en lo relativo a los derechos fundamentales durante las últimas décadas son evidentes. Sin embargo, tras un análisis descriptivo de la normativa vigente y sus antecesoras cuando se habla de dar respuesta a la diversidad educativa, plantean algunas controversias utopías, contradicciones o paradojas que emergen entre el discurso teórico de la legislación y la realidad existente en la comunidad educativa. Asuntos pendientes que necesitan ser subsanados y sobre los cuales debemos reflexionar para evitar la prolongación de una situación que continúa siendo excluyente porque no se le proporciona la atención suficiente. Debemos hacernos eco de la realidad escolar en lo referente a la atención a la diversidad desde el marco de la inclusión, puesto que, las escuelas son espacios privilegiados y de esperanza para tal fin.

El propósito del presente Trabajo Fin de Grado no es otro más que educar la mirada con la intención y el deseo ferviente de ser conscientes de que el proceso de la educación inclusiva necesita con urgencia un cambio de mirada para atender a la diversidad y que la situación y circunstancias que rodean la

temática de la inclusión educativa no se vuelva sempiterna, los derechos no se vean cercenados y, por supuesto, que todo el alumnado, sin excepción, se sienta parte de la comunidad educativa con pleno derecho.

Partiendo de la premisa de que todos los seres humanos somos diversos con nuestro sello de identidad, debemos transformar esa mirada para llevar el enfoque hacia las capacidades del género humano, ver el lado positivo en lugar de insistir una y otra vez en captar solo los déficits. Solo de esta forma estaremos en igualdad y equidad en una sociedad hostil que pone barreras al proceso de inclusión cuando cada uno de nosotros y nosotras deberíamos hacer un inventario de ideales, valores y creencias. Tal vez, y solo tal vez, de esta modo nos daríamos cuenta de nuestras capacidades y limitaciones a nivel social, y en ese momento seríamos conscientes de que no somos tan distintos de una persona señalada como discapacitada, debido a que la inclusión significa el reconocimiento de las diferencias con el garante del acceso, la participación y el aprendizaje en el sistema educativo.

No obstante, la solución no consiste en aumentar los contenidos del curriculum. La inclusión educativa de todo el educando exige el análisis de las políticas, prácticas y culturas de los centros escolares que discriminan, etiquetan y categorizan y, como consecuencia, excluyen al alumnado, de lo cual emerge la exclusión social y educativa decimonónica que persiste hoy en día.

Para finalizar, y como reflexión de todo lo expuesto en el presente Trabajo Fin de Grado, lanzo una cuestión: ¿queremos que la atención a la diversidad sea una realidad en las escuelas o, por el contrario, nos conformamos con que sea una utopía?

6 REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Booth, T., Ainscow, M. y Black-Hawkins, K. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: CSIE. [Trad. Cast. De A.L. López, D. Duran, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel, S. Moratalla y M. Sandoval, *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO, 2002].
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación 3ª edición). Madrid: FUHEM y OEI.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Graó*. 1, pp. 35-41.
- Calderón, I y Verde, P (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Barcelona. Octaedro.
- Calderón, I. (8 de febrero de 2021). La LOMLOE y el derecho a la educación inclusiva. *El diario de la educación*. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/02/08/la-lomloe-y-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva-por-otra-politica-educativa-foro-de-sevilla/>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2.
- Colegio Pepe Alba (2018). Proyecto Educativo de Centro. Laredo. Cantabria.
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13. 2 Santiago. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>

- Echeita G. y Verdugo M.A. (2005). Diez años después de la declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero* 36 (1). 209-216.
- Haya, I. y Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 2, p. 155-170.
- López, H. (2012). Detección y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales: Funciones del Psicólogo Como Personal Implicado en la Atención a la Diversidad desde los Servicios Educativos. *Psicología educativa*. 2. 171-179.
- Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC num.105 (2019).
- Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Formación Profesional y Turismo. Educantabria (2008). <https://www.educantabria.es/diversidad-yconvivencia/modelo-de-orientacion-y-atencion-a-la-diversidad.html>
- Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Formación Profesional y Turismo. (2008) *Municipio Educativo*. Recuperado de: <https://www.educantabria.es/planes/aperturacentros/92planes/aperturadecentros/195-municipio-educativo.html>
- INE. Instituto Nacional de Estadística. INE. (2020). Obtenido de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2893#!tabs-tabla>
- Lawrence-Brown, D. (2014). Introduction: Critical Pedagogies, inclusive schooling and social justice. In D. Lawrence-Brown and M. Sapon-Shevin (Eds.). *Condition Critical. Key principles for equitable and Inclusive education* (pp. 1-16). New York: Teachers College Press.

- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353. Pp. 667-690.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusive. *Revista de Educación*, 327. 11-30.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona. Laertes.
- Plena Inclusión (2020, 4 de marzo). *Plena inclusión espera que la futura Ley de Educación garantice un sistema inclusivo por el bien de todo el alumnado*. [Comunicado de prensa]

<https://www.plenainclusion.org/noticias/plena-inclusion-espera-que-la-futura-ley-de-educacion-garantice-un-sistema-inclusivo-por-el-bien-de-todo-el-alumnado/>
- Rojas, S. y Haya, I (2018). *Fundamentos pedagógicos de Atención a la Diversidad*. Universidad de Cantabria.
- Salcines, I. y González, N (2020). *Análisis de Datos Cuantitativos y Cualitativos para los Trabajos de Grado y otras Investigaciones Educativas*. Santander. Cantabria. Universidad de Cantabria.
- Sañudo, M. y Susinos, T. (2018). ¿Quién Toma la Palabra en la Escuela?, ¿Quién Escucha? Preguntas Pertinentes desde la Práctica Reflexiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. vol. 12. N. 1
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100079>
- Seoane, J.A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? Vol. 30, nº 1: 143-161 *ÁGORA — Papeles de Filosofía*.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Seijo, T. J. C y López, M. C. (2019). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. *Enseñanza y Teaching*, 37, 157-158.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva. *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre
Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca:
UNESCO

7 ANEXOS

Análisis de los indicadores de la Atención a la Diversidad

Soy Almudena Parra Fernández, estudiante de la Universidad de Cantabria del Grado de Magisterio en Educación Infantil. He realizado las prácticas de los dos últimos cursos en el CEIP Pepe Alba. El presente cuestionario se lleva a cabo con el objetivo de realizar una investigación en mi TFG sobre la Atención a la Diversidad en el centro educativo citado, por lo cual agradecería vuestra aportación. Las respuestas son totalmente anónimas. Gracias por su colaboración.

***Obligatorio**

Por favor, marque la casilla que represente su opinión. Es necesario responder a todos los indicadores, y de no conocer la respuesta marque el punto "Necesito más información".

1. Seleccione grupo de pertenencia ** Marca solo un óvalo.*

- ☐ Personal docente
☐ Personal no docente

2. A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido. ** Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Necesito más información

3. A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros. ** Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

4. A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

5. A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

6. A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

7. A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

8. A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

** Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

9. A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado. ** Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

10. A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión. ** Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

11. A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

12. A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol". * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

13. A.2. 5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

14. A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

15. B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

16. B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

17. B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

18. B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. **Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

19. B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse. **Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

20. B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado. **Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

21. B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo. ***

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

22. B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado. **Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

23. B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

24. B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

25. B.2.5. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

26. B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico. * *Marca solo un óvalo.*

☐ Completamente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Necesito más información

27. B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina. *

Marca solo un óvalo.

☐ Completamente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Necesito más información

28. B.2.8. Se han reducido las barreras que dificultan la asistencia a clase de los alumnos. * *Marca solo un óvalo.*

☐ Completamente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Necesito más información

29. B.2.9. Se ha reducido la intimidación. * *Marca solo un óvalo.*

☐ Completamente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Necesito más información

30. C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

31. C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

32. C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias. *
- Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

33. C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje. *
- Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

34. C.1.5. El alumnado aprenden de manera colaborativa. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

35. C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

36. C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

37. C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

38. C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. * *Marca solo un óvalo.*

☐ Completamente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Necesito más información

39. C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. * *Marca solo un óvalo.*

☐ Completamente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Necesito más información

40. C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos. *

Marca solo un óvalo.

☐ Completamente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Necesito más información

41. C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares. *

Marca solo un óvalo.

☐ Completamente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Necesito más información

42. C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

43. C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

44. C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

45. C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información

46. C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Completamente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Necesito más información